

Pettinari, Roque

¿La estructura cosifica el conocimiento? Una mirada desde el ámbito educativo formal

VI Jornadas de Sociología de la UNLP

9 y 10 de diciembre de 2010

Cita sugerida:

Pettinari, R. (2010). ¿La estructura cosifica el conocimiento? Una mirada desde el ámbito educativo formal. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5013/ev.5013.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

Título de la ponencia: ¿La estructura cosifica el conocimiento?
Una mirada desde el ámbito educativo formal

Autor: Roque Pettinari

Pertenencia Institucional: Instituto de Formación Docente de Canelones
Instituto Normal de Enseñanza Técnica
Colaborador Honorario de las asignaturas Metodología de la
Investigación Educativa I y II, pertenecientes a la
Licenciatura en Ciencias de la Educación (UdelaR)

Correo electrónico: roquepettinari@gmail.com

¿LA ESTRUCTURA COSIFICA EL CONOCIMIENTO? UNA MIRADA DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO FORMAL

RESUMEN

Históricamente aprehendemos a los “objetos” no desde una visión neutra e ingenua, como “cosas en sí”, sino como pura construcción humana, lo que nos lleva a observarlos desde determinado lugar y no otro. Desde el punto de vista epistemológico y adoptando la línea de análisis de Kuhn (1971), podríamos expresar que la visión pertenece al paradigma, sin olvidar que el mismo fue construido desde una comunidad científica. Concibiendo un paralelismo en lo educativo, observamos que la modalidad de presentación del conocimiento continúa la misma lógica, dependiendo de la orientación de las políticas educativas del momento histórico particular. A lo largo del contenido del texto, se hará un abordaje que presente algunos componentes teóricos que constituyen a la educación en el ámbito formal, caracterizando a los individuos y los “lugares”, que componen la organización del sistema social y del educativo. Se valorará la concepción de **verdad** que se expresa, la cual se desprende de la **interpretación** que se realiza.

El objetivo principal, es el de identificar algunos elementos que inciden al pensar y establecer determinada modalidad desde el ámbito educativo formal. De tal manera, se pondrán en cuestión, algunos elementos que conducen a que se prefiera perseguir un estilo de enseñanza con determinada orientación. Mostraremos así su atributo estructurador (¿cosificador?), debido a que su objetivo es la educación de las nuevas generaciones, lo que demuestra la vinculación **ideológica** y **política** del mismo. Es así que se abordará la relación entre el **Poder** y la **Interpretación** que se hace, para conducir determinada propuesta desde lo educativo formal.

LA INCIDENCIA DE LO HEGEMÓNICO EN LO EDUCATIVO

Nos proponemos exponer la incidencia estructurante que posee la visión que emana desde las políticas educativas, las cuales surgen desde las autoridades de turno. Es así, que podemos visualizar al Estado como un gran productor de orden, donde se aprende la socialización mediante la educación formal, que es por consiguiente una

mercancía que incide en la economía, como lo expresa el proyecto de ley presupuestal presentado por ANEP¹:

“... los recursos asignados no sólo deberían ser vistos en términos de los gastos incrementales y su impacto en las finanzas de Estado, sino también en relación al valor económico de la inversión educativa para el mejoramiento de la productividad y de la competitividad, lo cual resulta esencial para el desarrollo exitoso de la integración regional que el Uruguay ha encarado vigorosamente.” (ANEP 1995: 14)

Así pues, el análisis intentará vincular los aspectos políticos e ideológicos y su relación con el Poder, en ese sentido, Popkewitz y Brennan (2000: 20) expresan:

“En este libro, el gobierno de la razón es un tema central analizado en el estudio genealógico de Fendler sobre el <<sujeto educado>>. Fendler argumenta que <<estar sometido a educación ha significado ser disciplinado según un régimen de recuerdos y olvidos, asumir identidades normalizadas a través de prácticas discursivas y una historia de desviaciones impredecibles>>”

De esta manera, lo educativo se presenta como una fórmula, la que puesta en práctica moldeará e incidirá en los individuos que transiten por la misma, aunque el trabajo más sutil, el cual se encuentra más arraigado en los sujetos, parece estar en el carácter “natural” con la que se presenta. No solo todos están de acuerdo en pasar por la formación obligatoria, ya que les resultaría como un “falta”² no hacerlo, sino que las leyes del mercado incitan a estar cada vez más escolarizado para poder obtener mejores oportunidades en el campo laboral. Es así que se exterioriza como un símbolo, donde un sujeto con alto nivel de escolarización se proyecta socialmente con una etiqueta distinta, con respecto a los que no han alcanzado una elevada formación.

Se observa así el entramado simbólico que atraviesa la educación formal, la que se encarga (sin expresarlo explícitamente), de ubicar socialmente a cada integrante según los rasgos que cada sociedad imponga como relevantes para ese momento histórico. Inteligentemente se lo presenta como algo ineludible (¿realmente lo es?), ya que no solo se promulgan leyes en ese sentido, sino también los propios pares se encargan de fortalecer el valor que se le asigna a su formación. No debemos olvidar, que los que alcanzan determinado grado de escolarización están catalogados con un rótulo establecido (Licenciado, Doctor, Abogado, Escribano, Arquitecto, etc), los que en general, gozan de prestigio y retribuciones económicas por encima de la media.

¹ Administración Nacional de Educación Pública. (República Oriental del Uruguay)

² En el sentido de no cumplir con el mandato social, que como veremos en el desarrollo del texto, se transformará en una forma de estratificación, la que paradójicamente cada individuo se la “impone” a sí mismo.

Siguiendo la línea de análisis planteada, vemos que el “fin último” de la escolarización se centra en poder lograr en los sujetos el autogobierno, como elemento de control e instrumento de estratificación, ya que cada uno ocupa su lugar en la sociedad en función de su actividad y del beneficio que ello le otorga.

“Desde este punto de vista, el currículum se convierte en parte de un campo discursivo a través del cual se construyen los sujetos de la escolarización como individuos para autorregularse, disciplinarse y reflexionar sobre sí mismos como miembros de una comunidad/sociedad...” (Popkewitz, 1987, 1991, apud Popkewitz y Brennan 2000: 28).

Se advierte de este modo, que el propósito principal es que los alumnos logren lo establecido en la currícula. Evidentemente todo ello puede ser (para las políticas educativas actuales) medible, controlable y modificable, a los efectos de obtener un sujeto en función del orden social que se intenta matizar, no en vano existe el mandato constitucional de obligatoriedad.

Teniendo como premisa lo ya expuesto, está claro, que todos los comportamientos que se pretenden que los individuos manifiesten, no solo son establecidos de antemano, sino que son sometidos a evaluaciones para guiar el proceso y poder llegar a cumplir con los objetivos trazados curricularmente. De esta manera, valiéndose de determinadas estrategias de medición se lleva adelante la evaluación, para indicar cuáles son los aspectos que se deben corregir, o realzar a los estudiantes que se ubican al tope de la escala por la cual se mide.

“Wagner sigue diciendo que las ciencias sociales se inscribieron en el proceso de modernización para convertir el conocimiento objetivista en los criterios clasificatorios mediante los que se disciplinaba y autorregulaba a los individuos” (Popkewitz y Brennan 2000: 19-20).

Esta clasificación requiere de instrumentos de monitoreo, los que permitan encausar a aquellos que no están alcanzando los rendimientos esperados, tanto en el ámbito disciplinar, como en la incorporación de los conocimientos. Evidentemente ello está unido a una determinada concepción del sujeto, que indudablemente se refiere a la idea de cómo dirigir las acciones de los individuos siguiendo las políticas educativas del momento.

En los comienzos del Estado moderno había que formar al ciudadano, aquel que fuera capaz de responder y actuar como el nuevo orden lo demandaba. A partir de la reforma educativa de 1996 (llevada adelante en Uruguay), se postula el “aprender a aprender” (formar para la incertidumbre), basado en que los cambios tecnológicos son

tan rápidos que el sujeto debe tener capacidad de adaptación, donde siempre es la educación la encargada de realizar la tarea masificadora, como se expresa a continuación;

“...disponer de las capacidades intelectuales básicas que permitan ‘aprender a aprender’ a lo largo de la vida como única forma de adaptación al cambio científico y tecnológico permanente que caracteriza al mundo moderno” (ANEP 1995: 13).

El espíritu de estas estrategias educativas parece estar orientado, o tener el cometido, de pautar todo aquello que la sociedad “necesita” para su reproducción y adaptaciones a los nuevos requerimientos. Para ello establece normas y leyes que deben cumplirse (como ya se advertía) en cuanto a obligatoriedad y contenidos. Conjuntamente con esta modalidad de escolarización se presenta una teoría del aprendizaje ampliamente difundida, por lo menos desde el discurso oficial, nos referimos al constructivismo³. Este aspecto no será abordado aquí, ya que no es el objetivo del presente texto, pero sí vale su mención debido a que la nueva propuesta se muestra ligada a una teoría del aprendizaje, es decir, no viene sola, sino con un corpus teórico fuerte que le oficia de sustento.

Aparece así la escuela, no solo como portadora de una ideología, sino como el lugar central donde se “adoctrinan” a los sujetos, mientras se la muestra como algo natural y deseable a los ojos de todos los individuos. Asimismo lo señala Althusser (1988:37):

“Pero ningún aparato ideológico de Estado dispone durante tantos años de la audiencia obligatoria (y, por si fuera poco gratuita...), 5 a 6 días sobre 7 a razón de 8 horas diarias, de formación social capitalista. Ahora bien, con el aprendizaje de algunas habilidades recubiertas en la inculcación masiva de la ideología de la clase dominante, se reproduce gran parte de las relaciones de producción de una formación social capitalista, es decir, las relaciones de explotados a explotadores y de explotadores a explotados”

La afirmación anterior parece no dejar dudas, muestra a la escuela como el gran reproductor de las relaciones sociales de producción, sin que exista la posibilidad de fracturas por medio de ella o generadas allí. Así es que el centro educativo se presenta como aquel que recibe determinada “materia prima”, y es el encargado de obtener un producto final uniforme, capaz de reforzar la cadena social sin apartarse de su lógica. Sin duda que se observa como el gran agente socializador y adoctrinador, el que no deja lugar a fugas, ya que su cometido es reproducir la estructura social en la cual está inserto el sujeto.

³ Para un análisis del constructivismo y su vínculo con la reforma educativa uruguaya ver Pozo (1996)

Si analizamos el funcionamiento escolar, podemos observar algunos de estos hechos referentes a las relaciones de producción y su vínculo con lo educativo. De tal manera encontramos que existe la obligatoriedad tanto para asistir a la escuela como al trabajo, así como también se destina un tiempo llamado de recreo en el primer caso, y la pausa laboral en el otro. No olvidemos los dos grandes pilares donde se sostienen ambas: el régimen de premios y castigos. Por esta razón, la constante evaluación se hace imperiosa, con el fin de encausar a aquellos que no cumplan con los requerimientos planteados.

Las calificaciones escolares (como primer escalón), sumado a las sanciones de conducta (si es que la primera no alcanzó su cometido), intentan no solo encausar a los sujetos sino también ubicarlos en algún lugar de la escala de evaluaciones, ya que se les ha asignado un lugar con el argumento de que su rendimiento escolar llegó a determinado nivel y no a otro. Del mismo modo, se coloca a los individuos en la estratificación del mercado de trabajo, donde algunos se encargan de realizar una tarea que otros disponen, es decir, la establecida por aquellos que trazan lo que debe hacerse y la manera más apropiada de ponerlo en práctica, mientras la “masa” trabajadora se limita a cumplir con dichos requerimientos. La diversidad de actividades también está en relación directa con la escolarización, y el prestigio social que tengan asignado, lo que va de la mano con la retribución salarial y las condiciones de trabajo que cada una posea.

Es así que existe una “especie” de **premio-castigo** implícito, ya que a mayor escolarización y reputación de la disciplina estudiada, obtendrá posteriormente un lugar laboral destacado o con mayor realce y remuneración, en desmedro de los que no lo poseen. El período escolar oficia como gran preparador para la vida en sociedad, como forma de adecuación a ella y no de cambio. Indudablemente que aquellos que logren avanzar más allá de los años obligatorios de escolarización, son los que tienen mejores condiciones estructurales, y en teoría, se le destinan los lugares más altos en la estratificación laboral, ya que los que quedan por el camino deben tomar propuestas de menor calidad, debido a su menor formación académica. Si bien el punto es discutible, es evidente que en la búsqueda de un puesto de trabajo, los que posean mayor escolaridad se colocan en una posición más favorable.

El propio Althusser (1988:38) menciona otros elementos de relevancia a tener en cuenta en este análisis:

“Naturalmente, los mecanismos que producen este resultado vital para el régimen capitalista están recubiertos y disimulados por una ideología de la escuela universalmente reinante, pues ésta es una de las formas esenciales de la ideología burguesa dominante: una ideología que representa a la escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología (puesto que es ...laico), en el que maestros respetuosos de la ‘conciencia’ y la ‘libertad’ de los niños que les son confiados (con toda confianza) por sus ‘padres’ (que también son libres, es decir, propietarios de sus hijos), los encaminan hacia la libertad, la moralidad y la responsabilidad de adultos mediante su propio ejemplo, los conocimientos, la literatura y sus virtudes ‘liberadoras’”.

Aparece aquí el tema de la ideología dominante, la que se muestra como impregnada en la propia escuela de una manera natural, la cual no debe ser cuestionada, sino asimilada por los alumnos y reafirmada por los padres. Estos parecen aceptarla y reproducirla como algo habitual, que no se discute, o no lo suficiente como para transformarla. Parece que el mostrarla como un lugar neutro y deseable, ya que promete un conjunto de bondades para la vida futura, le imprime un efecto tan saludable que no facilita a los individuos su tratamiento desde otra perspectiva.

Se desata así una carrera, en la que “todos” desean algún lugar en los primeros puestos; como ejemplo de ello vemos la suscitada a la hora de escoger los nueve abanderados de los pabellones patrios cada año, donde el premio máximo sería lograr el primer lugar, de lo contrario se escucha una frase muy repetida; *estudiando y esforzándote más lograrás mejores resultados*. Lo que no se pone en duda es el carácter de tal evento, es algo que está configurado de esa manera y sería más que osado argumentar en contra. Es más, surgirían problemas legales si no se cumpliera, ya que la reglamentación lo establece, camuflado con el supuesto honor de ser portadores de los pabellones patrios, siempre que los mismos sean requeridos para algún acontecimiento oficial.

Tal honor no es puesto en duda, se da de hecho, y se transmite de generación en generación como algo bueno y saludable, ya que lo único que se escucha en su contra es la intención de introducir alguna variante para la elección de los candidatos (por parte de padres, maestros y alumnos), pero siempre está implícita la categoría de los nueve elegidos. Parece que de una forma o de otra debe hacerse, entonces; ¿qué lugar ocupan todos los demás alumnos? Se han transformado en una gran “masa” de personas que simplemente no llegaron; ¡pero! *estudiando y esforzándote más lograrás mejores resultados*. Podría interpretarse (desde otro punto de vista y haciendo un ejercicio hermenéutico), que en realidad los abanderados son aquellos que han sido más

condescendientes con lo establecido (en cuanto a su conducta y conocimientos), y ahora cumplen una tarea simbólica de reconocimiento que alguien tiene que hacer.

Paralelamente en el “mundo” del trabajo, encontramos que los encargados del sector directriz son unos pocos, mientras tanto, los que no ocupan esos lugares, deben someterse a sus criterios ya que no han alcanzado su rango. Se asume la misma lógica escolar, donde ahora la frase se modifica un poco; *trabajando y esforzándose más logrará mejores resultados*. En la línea de análisis propuesta por Althusser, se establece la correlación de ideas en ambos campos, la que parece sostenerse sólidamente a la luz de lo expuesto.

Con el cometido de ahondar en lo ya planteado, encontramos una expresión de Chevallard (1991: 29):

“El primer problema que debe ser resuelto para que exista el sistema de enseñanza, es decir, para que la enseñanza sea posible, es el de la compatibilidad del sistema con su entorno”

Se prepara al sujeto para el contexto en el cual le tocará vivir, esto parece obvio y necesario, pero lo que no lo es, está referido a la modalidad con la cual se lleva adelante la tarea, ya que una distinta podría ser un buen punto de partida para forjar cambios posteriores.

“El poder disciplinario, en efecto, es un poder que, en lugar de sacar y de retirar, tiene como función principal la de ‘enderezar conductas’; o sin duda, de hacer esto para retirar mejor y sacar más. No encadena las fuerzas para reducirlas; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas. En lugar de plegar uniformemente y en masa todo lo que le está sometido, separa, analiza, diferencia, lleva sus procedimientos de descomposición hasta las singularidades necesarias y suficientes” (Foucault 1997:175)

La inclusión de la cita anterior, nos sitúa para poder introducir y valorar otros aspectos relevantes. Es así que se trata de obtener el mejor provecho posible del acto educativo, no de forma terminante, sino con el cometido de encauzar las conductas (a lo largo de todo el período escolar), en función del entorno del que nos hablaba Chevallard. Es por eso que se intenta obtener el mejor “producto” educativo (encarnado en el sujeto), el cual será siempre mejorable, con el cometido de ver las diferencias y asignarles un lugar, de la misma manera que luego se relacionará con el mundo del trabajo.

¿QUÉ ROL JUEGA LA INTERPRETACIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES?

El objetivo es el de presentar la interpretación como elemento medular, ya que al momento de tomar las decisiones, las mismas se realizan desde un esquema representativo seleccionado a priori. Para ello es ineludible hacer mención al papel jugado por la modalidad de interpretar, lo que denota posteriormente el sesgo dado a la misma y permite una determinada visión desde la cual se parte. No olvidemos que es una posible explicitación, la que por defecto dejará otras sin valorar, lo cual incide claramente, ya que si una distinta es factible ello implica la variación posterior del esquema referencial y la posibilidad de tomar un rumbo diferente.

Ahora bien, si dispusiéramos a varios observadores en el estudio de un mismo caso, ¿todos tendrían interpretaciones similares? la respuesta parece obvia, pero entonces, ¿qué los acerca a su interpretación? Veremos a continuación la visión de Pasternac (1974:227) al respecto:

“En efecto su operación sobre lo empírico está dirigida, está dispuesta en función de la teoría pero responde a una demanda individual y social que la impregna de elementos ideológicos. El señalarlos como tales permite trabajar esa contaminación dentro de ciertos límites, asumidos explícitamente”

El autor hace referencia a que el análisis se enmarca en una teoría, la que reconoce demandas sociales e individuales teñidas ideológicamente. Tales elementos nos demuestran las infinitas variantes en las que se puede presentar una interpretación, si bien existe un marco de referencia, el resto es plausible de tantas variantes como personas se dediquen a ello. De este modo, se observa el peso de la estructura sobre los individuos, tanto física como intelectual, y la relevancia de la orientación que se le imprima. Centrándonos específicamente en el punto que nos ocuparemos, Ortega (1994:102) expone lo siguiente:

“El esquema epistemológico de las ciencias naturales ha impuesto desde antiguo la composición disciplinaria de materias de conocimiento y de apartados específicos para la experiencia y para el saber. De este modo, un estudio histórico del currículum realizado desde esta perspectiva nos ayudaría a corroborar la clara fragmentación de la experiencia pedagógica a la que ha venido siendo sometida la práctica educativa”

El autor expresa la segmentación que a su juicio se ha venido realizando en las prácticas educativas y por añadidura en el saber, y su estrecha vinculación con las tecnologías de gobierno, la que se presenta como herramienta utilizada desde el poder

para el control social. Paralelamente se expone una determinada manera de interpretar la “realidad”, la que está en consonancia con el paradigma que engloba todo su accionar, y que se manifiesta a través del discurso hegemónico. Veamos ahora lo expresado por Mèlich citado por Ortega (1994:129):

“Todo conocimiento en la vida cotidiana tiene lugar en función de un esquema interpretativo. Los esquemas interpretativos se construyen en la relación cara-a-cara, pero dependen también de las experiencias pasadas ya sedimentadas. Los esquemas de significado originan esquemas o sistemas de significado y el conjunto de éstos es el universo simbólico. Los esquemas de significado que conforman el universo simbólico son el acervo o sustrato que se transmite a través de la educación.”

Preexiste por lo tanto una matriz histórica que es determinada por el componente educativo formal, lo cual se transfiere de generación en generación, y debido a que forma parte de la estructura se mimetiza en los elementos que la transmiten. Estos no necesitan ser explicitados, ya que el cúmulo de componentes simbólicos que la forman se “encargan” de dicha transmisión, sin necesidad de imposiciones, se torna natural y beneficiosa a los ojos de los que la reciben debido a que se exterioriza como un legado histórico.

Lo simbólico presenta por lo menos un doble carácter aparente; en primer lugar otorga significados que son asignados arbitrariamente, los cuales refieren a todo lo que pueden llegar a representar, como elemento de estratificación o clasificatorio, lo que trae como consecuencia una subdivisión y la apertura de determinados lugares en la escala de valores. Como segundo elemento, encontramos el lugar de prestigio que ocupan los que han asignado tal significado simbólico o gozan del mismo, ubicándose en un lugar de privilegio con respecto a aquellos que solamente son partícipes de las consecuencias de los hechos.⁴ En referencia a lo educativo, Ortega (1994:130) lo caracteriza de la siguiente manera:

“El aula, como ámbito de aprendizaje y socialización pero también como escenario de reclusión y de saber-poder, es muestra explícita de la proyección simbólica de la modernidad mediante las prácticas concretas de especialización dramática del tiempo. Las instituciones, por tanto, tienen un carácter mítico, y la concreción de éstas se actualizan permanentemente a través del carácter repetitivo de la ritualización”

No solamente en el aula, la propia institución educativa impone determinados límites, los más notorios son los relativos al espacio y tiempo dedicado al esparcimiento

⁴ Ver Lauriston Sharp (1981) como un ejemplo del alcance de los efectos de la simbolización en comunidades aborígenes.

fuera de ella. Lo que a primera vista parece no estar reglado, en una mirada atenta a los acontecimientos que allí suceden, se observa que sus pautas son una prolongación de las normas dictadas en las aulas. Las actividades se vuelven rutinarias (por ausencia de insumos o por carencia de propuestas), lo que termina no solo transformándose en un protocolo, sino imponiendo por la ausencia de alternativas la imposibilidad de practicar distintas opciones, las cuales son inexistentes en el imaginario colectivo, tanto en el alumnado como en los docentes.

Todo ello los conduce (a maestros y alumnos) a formar parte de un gran dispositivo, del cual se sabe su funcionamiento y la obligación de cumplir con el mismo, con la premisa inconsciente de su escasa movilidad. Todos saben que existe un control manifiesto, abarcando desde las normas generales hasta el currículum propuesto para cada nivel de enseñanza.

Como se ha dicho, se evidencia que el andamiaje escolar se presenta como un legado rígido (por su propia dinámica), al que todos deben amoldarse por el supuesto beneficio posterior que ello les proporcionará. De tal modo, podemos mencionar que emana de la propia estructura escolar, la idea de lo que es beneficioso socialmente y a su vez verdadero, en el sentido de aquello en lo que hay que creer y respetar. La concepción de *Verdad* atribuida implícitamente a lo derivado de la estructura que ostenta el poder, y que conforma el núcleo central que matiza a los individuos, se muestra exteriormente como natural y veraz, siendo su modalidad de exhibición, debido a que es desde ese lugar que puede sostener su autoridad. Se expone sólida y sin fracturas, donde sus premisas son verdaderas y no admiten la negación, ya que ello implicaría la pérdida de sustento.

“¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes...” (Nietzsche 2000:25)

Un elemento interesante para nuestro abordaje mencionado en la cita anterior, es el de visualizar ese proceso que atraviesa el concepto de verdad, el que posteriormente será adoptado por la sociedad. Este se encuentra en puja por los actores sociales del momento histórico al que pertenece, y culmina siendo un producto de su interrelación. Esto se traduce en una lucha de poderes por establecer la verdad que los regirá en ese momento particular. Como ejemplo, podemos recordar la condena que sufrió Galileo

por parte de la Iglesia ante sus descubrimientos, haciendo hincapié en aquello que más comprometía a sus intereses.

Es así entonces, que la verdad imperante depende de un ínter juego entre factores que a la postre la forjan, y la sustentan por un período, ya que lo que sí es una característica universal del fenómeno es su carácter metonímico. De esta manera, encontramos muchos factores en juego que conducen a determinar tal concepción; como lo son la matriz histórica de la sociedad a la cual se refiere, y la fuerza de los argumentos esgrimidos por los integrantes en pugna. Pero parece ser que aquel que en su momento goce de mayor poder y prestigio, momentáneamente tendrá ventaja sobre el resto.

Nietzsche exponía una idea de verdad transitoria, la que parece ser elocuente, debido al devenir de situaciones que van superando antiguas concepciones, por nuevas verdades también temporales. De todas maneras, no parece ser la lógica que se utiliza desde el paradigma imperante para presentar las supuestas “verdades”, las que luego incidirán por largo tiempo en la ciudadanía. Es la forma de presentar el saber, y se hace desde el lugar de lo prácticamente indiscutible, ya que se ostenta la supuesta verdad de los conocimientos, y se muestran como los portadores de la mejor forma de conducir su tratamiento en desmedro de otras.

Los fundamentos teóricos propuestos y el impulsar una forma de interpretar la realidad, parecen estar muy emparentados con la fuerza del poder que se posee en un momento dado. Recordemos que la mayor parte de los cambios aplicados en el ámbito educativo, se han realizado conjuntamente con el advenimiento de un nuevo gobierno, y la polarización de su discurso en referencia a los emanados de los centros de poder opositores (Sindicatos, ATD⁵, opinión pública).

Siguiendo a Nietzsche (2000:29) encontramos la siguiente afirmación:

“Le cuesta trabajo reconocer ante sí mismo que el insecto o el pájaro perciben otro mundo completamente diferente al del hombre y que la cuestión de cuál de las dos percepciones del mundo es la correcta carece totalmente de sentido, ya que para decidir sobre ello tendríamos que medir con la medida de la percepción correcta, es decir, con una medida *de la que no se dispone*”

El centro está allí, lo que en realidad se tiene son distintas percepciones del “objeto” que se analiza, sin perjuicio de los fundamentos que sustentan a cada una de ellas. Estos

⁵ Asamblea Técnico Docente

se verán rebatidos por aquellos que defienden otro punto de vista, los que a su vez formulan otras razones desde las cuales argumentan su posición.

Es así que encontramos el rol de la **interpretación** como un elemento medular, ya que determinará todo el andamiaje posterior, debido a que es la vía por la cual se defiende una u otra posición. La temática aquí abordada refleja las múltiples aristas que posee el tema, y lo distinto que puede llegar a ser una interpretación en función de los diferentes factores que intervienen, visualizando cómo afectan al sujeto posteriormente. Dicha apreciación funcionará como sustento para la posterior construcción de los parámetros educativos (criterio de realidad), donde el propio sujeto deberá interactuar, teniendo presente que siempre es posible otra interpretación, manifestando así el carácter relativo de tal hecho.

Podríamos preguntarnos: ¿Dentro de qué parámetros se realiza dicha interpretación? ¿De qué depende el rigor de la misma? Gadamer (2001:44) expresa lo siguiente:

“Lo que siempre queremos decir con ello es que el sentido de lo dado que se ofrece a nuestra interpretación no se despliega sin mediación y que es necesario mirar más allá del sentido inmediato para poder descubrir el <<verdadero>> significado oculto.”

Los hechos son presentados naturalmente desde el punto de vista del autor, pero contienen un cúmulo de elementos implícitos de matriz histórica que los determinan. En tal sentido, podemos mencionar los factores ideológicos, políticos y económicos que atraviesan a cada decisión, y cuál de ellos se observa con mayor incidencia sobre los demás. La labor radica en desentramar ese cúmulo de componentes y leer entre líneas, para realizar nuestra interpretación, esta vez, sobre qué es lo que ha motivado a los actores en su orientación hacia determinada descripción de la realidad.

Como ya vimos en el desarrollo del punto, todo reposa en la figura del que observa, en su historicidad y su perspectiva de la realidad actual, conjuntamente con sus intereses o preferencias sociales, conduciéndolo a optar por una de las interpretaciones posibles.

ALGUNAS CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS

El propósito del presente apartado, es el de analizar el tema desde una óptica filosófica, sobre el carácter del conocimiento y la forma de ser presentado para su

incorporación desde las instituciones educativas, de forma que contraste con el aporte que se realiza desde otras perspectivas. Estas últimas se nutren con otros parámetros, distintos a los propuestos desde las autoridades, las que tienen como centro de interés para la toma de sus decisiones, los supuestos efectos futuros del conocimiento en los individuos y por consiguiente en la sociedad.

Intentaremos valorar aquí la forma de exteriorizar el saber, sin dejar de lado los efectos sociales que ello genere. No olvidemos que sin duda trae aparejado consecuencias en los individuos, los que posteriormente se vinculan e interactúan en el entramado social. La polémica se basa en la naturaleza del conocimiento y cuál es la manera de exhibirlo, ya que parece no ser pertinente hablar de la mejor forma de hacerlo, debido a que distintas vías pueden ser válidas dependiendo del intérprete.

“Ahora bien, este fenómeno multidimensional es roto por la misma organización de nuestro conocimiento, en el seno de nuestra cultura; los saberes que, unidos, permitirían el conocimiento del conocimiento, se hallan separados y parcelados... Cada uno de estos fragmentos separados ignora el rostro global del que forma parte” (Morin 1988:20)

Desde su óptica nos muestra lo fragmentado que se presenta el conocimiento a los ojos del mundo, y lo que ello provoca a la hora de trabajar con los mismos, ya que se ignora la globalidad de la que forman parte. Haciendo una lectura entre líneas de lo expuesto por el autor (Morin 1988), vemos el tinte ideológico y político que se le imprime a la forma de presentar el conocimiento, lo que demuestra la intencionalidad dada, ya que depende de la posición que se tome al momento de postular el saber.

Todo ello conlleva a tomar una decisión particular, sin olvidarnos de la historicidad ideológica que contiene cada determinación, la cual está implícita en cada uno de nosotros, como matriz que nos abarca a todos, puesto que, se transforma en el paradigma que estructura el andamiaje que el conocimiento realiza en su tránsito de transformación. Esto le otorga legitimidad, debido a que una vez que se han pautado las formas de abordaje, se trasciende en ese sentido, dejando otras posibles descalificadas. Por la vía de los hechos se percibe como verdadero y natural, pasando a ser parte de la cultura, olvidando las otras o simplemente quitándoles su valor. En ese sentido Morin (1988:21) hace algunas puntualizaciones:

“...el crecimiento exponencial de los saberes separados hacen que cada cual, especialista o no, ignore cada vez más el saber existente..., difícilmente nos damos cuenta de que nuestras ganancias inauditas de conocimiento se pagan con inauditas ganancias de ignorancia”

De tal manera se evidencia que el matrizado que ha estructurado la forma de presentación y de abordaje, muestra determinada “visión del mundo” y no otra, y como consiguiente trae aparejado lo que se considera verdadero en ese momento. Implica tomar una posición desde los lugares donde se deciden las acciones, ya que los que ostentan el poder son los “encargados” de fijar las orientaciones dadas, las cuales son determinaciones políticas, fundamentadas desde un punto de vista de carácter técnico. Esto implica que se habilite a otros actores involucrados a contraponer nuevas perspectivas y presentarlas como las que producirán mejores efectos que la oficial. Lo relevante es quitarle ese juicio de valor, que impide el desarrollo de otras formas de abordaje del saber. Recordemos lo expresado por Edgar Morin (1988:24) vinculado al punto:

“De todos modos, el que el conocimiento no pueda estar seguro de ningún fundamento, ¿no significa haber adquirido un primer conocimiento fundamental? ¿No nos incitaría ello a abandonar la metáfora arquitectónica, en la que la palabra <<fundamento>> adquiere un sentido indispensable, por una metáfora musical de construcción en movimiento que transformara en su movimiento mismo los constituyentes que la forman? “

El elemento central parece estar allí, donde el rígido y estable fundamento se ha borrado, dando paso a una construcción invadida no solo por los argumentos filosóficos que la sustentan, sino por todo el andamiaje social que incide en ella. Si bien se podría llegar a un acuerdo sobre cual sería la manera más apropiada de postular el saber, teniendo en cuenta los fundamentos epistemológicos en juego, no se puede obviar la adecuación que de él se hace, a los efectos de que se torne funcional a los requerimientos políticos, económicos y sociales del momento histórico que se vive. Es así que esa contaminación será inevitable, y es allí donde las propuestas que surgen desde el poder son las que gozan de mayor peso a la hora de su implementación.

“Por ser el acto de conocimiento a la vez biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social, histórico, el conocimiento no puede ser disociado de la vida humana ni de la relación social.” (Morin 1988:27)

Esa relación entre individuos, los cuales forman parte de la estructura de la sociedad, no se presenta en un plano de igualdad. A partir de la formación escolar, que al decir de Althusser reafirma las desigualdades sociales, muestra con su propia configuración y en la forma de organizar el currículum el espíritu de su ideología, la que está mandatada por el gobierno de turno el cual fija las políticas educativas del momento. En esa relación social, es donde se sopesan ese cúmulo de factores y desde donde se resuelven.

“Es necesario por tanto que reintegremos y concibamos al gran olvidado de las ciencias y de la mayoría de las epistemologías y que afrontemos, sobre todo aquí, el problema en nuestra opinión inabarcable de la relación sujeto/objeto...A partir de ahí, podemos introducir el sujeto del conocimiento como objeto de conocimiento y considerar objetivamente el carácter subjetivo del conocimiento” (Morin, 1988:31)

De tal manera, en nuestro análisis es imposible afirmar (no solo desde las autoridades, sino también desde todos los actores involucrados), cuál o cuáles son las formas más apropiadas de presentar el saber. Cada sujeto despliega su singularidad e historicidad al momento de vincularse con el conocimiento, donde manifiesta su forma particular de trascenderlo, lo que parece estar más allá de la modalidad de presentación del mismo. Como manifiesta el propio autor:

“Ya no hay pedestal de certidumbre. Ya no hay Verdad fundadora...el descubrimiento de que no existe ningún fundamento cierto para el conocimiento y de que éste contiene sombras, zonas ciegas, agujeros negros” (Morin 1988:24)

El origen se ubica en la valoración que se hace del concepto abordado, al que se le asigna una significación que de alguna manera le transmite determinado sentido a la misma. Es sin duda una apreciación netamente arbitraria, y por lo tanto medida con los parámetros que la cultura sostiene como válidos, e impregnada con la herencia social de los individuos que la nutren. Es así que cuando nos referimos a un determinado estilo de formación, ¿todos la entendemos de la misma forma?

Entonces antes de plantarse en una discusión cerrada entre la pertinencia de un estilo académico u otro, creo oportuno que se debe considerar y explicitar, de qué se está hablando cuando se menciona una idea con determinado rótulo. Es decir, exponer lo más claramente posible el contenido de las propuestas, y no centrarse en el lema asignado.

Parece impredecible entonces valorar a priori los efectos de un estilo distinto de formación, ya que estaríamos olvidando las singularidades de cada uno, y pensando que solamente con modificar la manera de presentación del saber se variarían radicalmente los resultados. Es imposible ver el aprendizaje de forma similar a un razonamiento matemático, donde si se suma $A+B$ dará como resultado C . Los productos obtenidos son más complejos, ya que se trata de individuos que interactúan entre sí y responden a una cultura determinada. No olvidemos la reflexión de Morin (1988:31):

“A partir de ahí, podemos introducir el sujeto del conocimiento como objeto de conocimiento y considerar objetivamente el carácter subjetivo del conocimiento”

En este interjuego de palabras, se observa con claridad la incidencia del sujeto y la importancia de la orientación que el mismo le asigne. Por naturaleza el conocimiento es de carácter subjetivo, ya que es el propio individuo el encargado de asignarle sus características y dotarlo de significado, es pura construcción humana, la que por esencia se comporta presentando contradicciones.

CONCLUSIONES

El recorrido realizado nos conduce a ver que toda interpretación está constituida por elementos que la estructuran, como pueden ser la cultura en la que se está inmerso y la subjetividad de cada individuo. Seguimos nuevamente a Morin (1988:27) para reafirmar lo antes dicho:

“Finalmente lo que se halla implicado y reproblematicado en y por el conocimiento del conocimiento es cualquier relación entre el hombre, la sociedad, la vida, el mundo”

Esta perspectiva, en congruencia con lo planteado por los demás autores presentados en el presente artículo, refiere a una “verdad” sin duda transitoria, conducida por la interpretación del momento histórico al cual pertenece, la que está compuesta por un conjunto de elementos que le dan significado, y como se ha dicho a lo largo del texto, refiere a una visión posible. Parece ser, que la emanada desde los lugares donde se definen las orientaciones de las políticas del momento, son las que de alguna manera se “imponen” como las más apropiadas.

No debemos olvidar a uno de los actores principales en este proceso; el sujeto, el que desplegará su singularidad al momento de recibir el conocimiento y establecerá una forma particular de trascenderlo. Desde este lugar podríamos ubicar la subversión, entendida aquí como esa oposición propuesta desde el punto de vista del que recibe el conocimiento, e intenta construir otra interpretación contestataria con la oficial.

Tenemos la certeza de que algunos factores inciden fuertemente, como lo son la matriz histórica a la cual se pertenece, la ideología a la que se adhiere, y si se forma parte de los círculos de poder o se está en la oposición. Parece ser que el punto neurálgico está en el carácter subjetivo de toda interpretación, ya que si bien toda determinación incluye fuertes argumentos que la sustentan, la subjetividad y el sesgo que cada actor le imprima, determinarán la modalidad de presentación. Lo anterior se

encuentra muy asociado a lo propuesto por las autoridades gubernamentales, pues desde allí es donde surgen las iniciativas que posteriormente se llevan a la práctica, aunque quizás con algunas modificaciones por la influencia de los grupos opositores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1988): “Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan” Nueva Visión, Buenos Aires.
- ANEP. CODICEN. (1995). “Proyecto de Ley Presupuestal”, Tomo I, Montevideo.
- Chevallard, Y. (1991) “La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado”. Aique, Buenos Aires
- Foucault, M. (1997): “Vigilar y Castigar”. Siglo veintiuno editores, México.
- Gadamer, G. (2001) “El problema de la conciencia histórica” Técnos, Madrid
- Morin, E. (1988) “El Método III” Cátedra, Madrid
- Nietzsche, F. (2000) “Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral” Técnos, Madrid
- Ortega, J. (1994) “Memoria, hermenéutica y educación” España
- Pasternac, M. (1974): “El método psicoanalítico”, en Braunstein, N. *et al* Psicología: Ideología y Ciencia, Argentina

Popkewitz, T, Brennan, M, (comp.) (2000) “El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación” Pomares-Corredor, S.A. Barcelona.